PRZEDSZKOLE

ROK I • 1933/4 • MAJ • Nr. 9

Wanda Kujawska

Dzieci ze środowisk upośledzonych

Będę mówiła o dzieciach z baraków dla bezdomnych i z krańców miasta, gdzie nędza największa, gdzie wpływ rodziny często raczej ujemny. Obserwowałam te dzieci na terenie przedszkola, to znaczy w warunkach możliwie dla nich najpomyślniejszych. Obeserwacje, przeprowadzane w poołwie roku szkolnego, a więc już po kilku miesiącach wpływu wychowawczego przedszkola, wykazują mimo to wyraźne cechy swoiste tych dzieci, cechy, które one poniosą ze sobą do szkoły i czego wynikiem będzie niedostateczna praca szkolna, mająca swe podłoże dużo głębiej niż brak uwagi czy pilności. Pokrótce przyjrzyjmy się tym dzieciom, z których wprawdzie każde to całość konkretna, odrębna sama w sobie, ale zbiorowość — grupa daje wrażenie ogólne, pozwalające — jeżeli nie na wnioski — to przynajmniej na wyczucie pewnej linji wychowawczej, która, rozpoczynając się w przedszkolu, powinna harmonijnie przedłużenie znaleźć w szkole.

Przedewszystkiem należy podkreślić, że umożliwienie dziecku postawy aktywnej jest o wiele realniej postawione w przedszkolu, niż w szkole. Wynika to z samej natury rzeczy: przedszkole ma zastąpić dom rodzinny z jego swobodą ruchu, wyborem zajęcia, łącząc tę swobodę z organizacją i subordynacją pewnym zgóry wiadomym i ściśle przestrzeganym przepisom, o tyle jasnym i nielicznym, aby się w małych główkach pomieściły. Kultura życia codziennego, którą tak słusznie wprowadzają programy ministerjalne do szkoły powszechnej—to, można śmiało powiedzieć, połowa pracy wychowawczej w przedszkolu. Wszystkie dzieci ze środowisk mało kulturalnych wymagają ogromnego w tym kierunku wysiłku ze strony wychowawcy, ale w stosunku do dzieci z baraków, do dzieci bezrobotnych — praca ta staje się niemal syzyfową.

 Brak wszelkiej staranności w ubraniu: palta, czapki, berety — rzucane byle gdzie i byle jak, mimo wszelkich wysiłków wychowawczyń, — bo i tak wieszaka niema, i tak porządnie zapiąć nie można, bo guzików brak, a zresztą „w domu rzucam przecież na kuferek". Są to dzieci, jak je określiło kilka wychowawczyń, które „nie widzą plam na swem ubraniu", dzieci które myją się i czeszą dopiero w przedszkolu — stąd wszelkie nawyki czystości wdrażają się niesłychanie powoli, bo co przedszkole w pierwszej połowie dnia zbuduje, to dom w drugiej — niemal całkowicie zniszczy. Ta drobna nadwyżka wytworzy może z czasem jakieś pozytywne przyzwyczajenia, a przynajmniej da szkole dziecko, które czuje, że to źle być brudnym. Mimo takiego niedbalstwa konieczność włożenia fartuszka i zmiany obuwia wywołuje liczne objawy samopomocy i staje się jednym ze sposobów uspołeczniania dziecka. Zwłaszcza obserwować można, jak opiekuńczo zajmują się starsi młodszemi. Chociaż przytem wytwarza się takie nastawienie: tylko na terenie przedszkola musi się mieć fartuszek zapięty, ręce umyte, ale i to coś warte.

Obiad może był dla wielu z nich rewelacją, bo to i ręce trzeba umyć i fartuszek poprawić, nawet czasem dziewczynki dochodzą do tego, że sobie włosy przyczeszą. A potem wszyscy ładnie siadają, własna serwetka rozłożona i w ciszy i spokoju czeka się, aż wszyscy dostaną, a potem wszyscy razem jedzą. W przedszkolach, gdzie są dzieci ludności zamożniejszej, ten ideał jest osiągalny — tutaj — trudności wielokrotnie potęgują się. Tkwi to gdzieś głęboko w psychice ich otoczenia i ich samych: niespokojne, nie mogące się skupić, rozgadane — zdaje się, że się widzi tych dorosłych, gdy tak wyrzucają ze siebie całe masy słów niepotrzebnych. Rozkładają się na stołach, opierają łokciami, kręcą na wszystkie strony. Zresztą dzieci te są przedewszystkiem głodne, chętnie piłyby poprostu z miseczek. Sakramentalne w innych przedszkolach „proszę", „dziękuję" przy roznoszeniu przez dyżurnych miseczek z zupą, musi być stale przypominane, tyle tylko, że już zdumienia nie wzbudza. Codzienny trud wychowawczyń sprawia, że już niektóre jedzą staranniej, że już nie wszystkie wrzucą sąsiadowi do miseczki to, co im samym nie smakuje, że uprzejmiejsze są prośby o „dolewki".

Obserwowałam przy obiedzie mniejsze dzieci — 4-ro i 5-cio latki: z dolewkami muszą sobie radzić sami dyżurni, bo służąca idzie do starszego oddziału — a zupa już nie taka gorąca, więc obawy o poparzenie niema... i radzą sobie jak mogą z wielką chochlą... Duża życiowa zaradność przejawia się na każdym kroku. Ale i pilnowanie czystości, i staranność w ubraniu, i kultura jedzenia — dla tych dzieci będą tylko

czysto zewnętrzną sprawą — jako coś potrzebnego w przedszkolu, ale nie na stałe w życiu codziennem. Skąd zresztą może się w nich wziąć możliwość przewalczenia takiej masy spiętrzonych trudności życia codziennego, aby te okruchy kultury przenieść do swego środowiska.

Idźmy dalej. Pomijam rozwój umysłowy — praca w tym kierunku w przedszkolu — jeżeli nie wyrówna braków, to podciągnie te dzieci o tyle, że nie tu będzie leżało najgłębsze źródło niepowodzeń szkolnych. Zaznaczyć jednak muszę ubóstwo myślowe (nic zresztą dziwnego) — ubóstwo pomysłów w rysunku, w modelowaniu, a jako skutek prawie jedynie naśladownictwo.

Ubóstwo — a więc głód... głód wrażeń, przeżyć, a instynktowne pragnienie przeżyć dodatnich. W połowie lutego, prawie w 2 miesiące po gwiazdce, niepytane zaczęły mi dzieci same opowiadać o choince, w takiej formie, że czuło się, iż to było najcudowniejsze zdarzenie ich życia: „stała tam"... ona, ta wymarzona, może dotąd jedyna, a jednocześnie przejawia się i chęć zrzuczenia z siebie tego jarzma codzienności. „Byłem krakowiak i stałem tu" — „a ja miaełm taką lachę i ręce tak". Ich wrażliwość wzruszeniowa silna i żywa na podniety dodatnie — wszystko jedno radosne czy smutne. Np. oddział najstarszy, 7-latki już obecnie i przeważnie chłopcy — rozpłakał się, gdy wychowawczyni była z nich niezadowolona i podkreśliła swoje zmartwienie.

Natomiast przeżycia, które dla nas byłyby wstrząsające — są dla nich niemal powszednością: przy ćwiczeniu mowy — dzieci opowiadają w poniedziałek swoją niedzielę — mały 7-letni Geniuś o słodkiem spojrzeniu i ruchach łagodnych z całą prostotą mówi: „a u nas tatuś chciał mamę zarżnąć".

Brak własnych zabawek, brak, a przynajmniej minimum własności osobistej, sprawia, że te dzieci przywiązują się bardzo silnie do zabawek przedszkolnych, egoistycznie, chciwie je zagarniają dla siebie i starsi są tu bezlitośni dla młodszych. Te młodsze przybiegają wcześnie do przedszkola, aby się tylko do tych zabawek dostać. Jest nawet taki mały Janek, który chowa samochód do sobie tylko znanej kryjówki, aby się nim i jutro nabawić. W ubiegłym roku, gdy zostało otwarte nowe przedszkole w schronisku dla bezdomnych, w którem wszystkie dzieci były „nowe" —wychowawczynie stanęły wobec faktu masowej kradzieży — ginęło w ich oczach niemal wszystko — zabawki, klocki, kredki, nożyczki. Dziś ta plaga jest już usunięta, dzieci szanują rzeczy przedszkolne — może nawet nie szanują, a wiedzą, że lepiej i pewniej się niemi pobawią w przedszkolu niż poza jego murami.

 Znowu głód — głód zabawki, pogodnych chwil dzieciństwa.

Wszystkie wychowawczynie podkreślają zamiłowanie do robót; jeżeli je zanalizować, to sądzę, że znalazłoby się w niem, między innemi czynnikami i pragnienie posiadania czegoś na własność, czegoś przez siebie wypracowanego: „moje", akcent, z którym to słowo było wypowiedziane, brzmiał jak najczulsza pieszczota. Gra tu rolę i wrodzona normalnemu człowiekowi chęć obdarowania swoich, — wiele dzieci swoje roboty przeznacza dla rodziny. Lubią pracować, pracować swobodnie, bo każde wybiera sobie robotę, każde siada z nią gdzie chce i tu obserwacje wychowawczyń są w wielu wypadkach zgodne: dzieci cichną, poważnie naradzają się między sobą na temat roboty, a nierzadko rozlega się po chwili samorzutnie śpiew chóralny. Zaznaczyć trzeba, że dzieci same sobie wybierają barwy i to barwy b. żywe, jakby szukając reakcji po szarzyźnie dnia codziennego. Dla wielu z nich, roboty to najmilszy moment w przedszkolu, to wyraźne podkreślenie jak właściwą jest dziecku ta czynna, aktywna postawa. Tylko bardzo nieliczne wyjątki stale od robót uciekają. To samo aktywne nastawienie co i „roboty" mają dyżury. Wszystkie dzieci i zawsze lubią dyżury, ale na terenach, które nas w tej chwili obchodzą, ta cecha potęguje się. Im silniejsze poczucie niższości, może nawet podświadome, tem silniej pragnie mu się przeciwstawić taki mały człowiek, choćby dyżurem. Dyżury spełniane są z głębokiem przejęciem, z poczuciem odpowiedzialności („niech ta pani zobaczy, że my grzeczne"), może nawet czasem z heroizmem, bo głodne małe stworzenie roznosi miseczki z zupą, a samo ostatnie zasiądzie i jeszcze nie ma spokoju, bo trzeba się zająć dolewkami. A mimo to, właśnie dyżury przy obiedzie są najbardziej cenione.

O ile czystość osobista jest bardzo zaniedbana, o tyle porządek w sali, ku memu zdumieniu, przestrzegany. Ile w tem szczęścia sprzątania małą szczotką, a ile poświadomego pragnienia porządku i ładu — trudno powiedzieć. Jakie więc one są te dzieci — czy i w czem różnią się od swoich szczęśliwszych rówieśników? Są smutniejsze, ten smutek rzuca się w oczy —im starsze tem smutniejsze, im starsze tem mizerniejsze. Ich zabawa swobodna — to wrzask. Kilka miesięcy pobytu w przedszkolu ujęło je w pewne karby, więc ten wrzask można opanować, ale on jest pierwszym przejawem ich swobody.

Drugim rysem charakterystycznym jest brak opanowania, brak wewnętrznej dyscypliny, to tak bardzo zrozumiałe, ale to właśnie jest ten kamień, o który przedewszystkiem rozbija się praca szkolna, która wymaga wysiłku i ciągłości dobrej woli. Są one aż nadto usprawiedliwione: brak poza przedszkolem wszelkiego kierunku wychowawczego,

wpływ otoczenia ujemny, życie domowe niezorganizowane, a przedewszystkiem głód, a więc obrona organizmu przed każdym wysiłkiem. Wszystko to sprawia, że dzieci te robią wrażenie istot bez duchowego kręgosłupa. A trudno budować, gdy brak oparcia. Może właśnie dlatego szukają go. Stosunek do wychowawczyń naogół bardzo dobry, nawet do obcych w przedszkolach garną się chętnie. Powtórzyłam wiele razy słowo głód — dzieci te zdają się odczuwać i głód pieszczoty, podsuwają się pod rękę, aby je dotknąć i pogłaskać.
Niestety, jeszcze bardzo przykry rys — zdeprawowanie seksualne (mieszkania w boksach schronisk) wymagają ciągłej i bacznej uwagi. Jeśli tyle braków, takie odchylenia obserwujemy u dzieci przedszkola, to co się dzieje z dziećmi, które doszły do 7-miu lat, do wieku szkolnego bez żadnej opieki wychowawczej, bez żadnego kierunku. Właśnie na tych najbardziej upośledzonych terenach widać jasno całą wartość wychowawczą przedszkola i jego głęboko sięgający wpływ na duszę dziecka.

Ludwika Rydzewska

Dzieci miejskie na wsi

Będąc na wsi, spotykałam często dzieci, korzystające z wywczasów letnich, smutne i zniechęcone. Zastanawiało mnie to, zadawałam więc sobie pytanie, dlaczego tak jest. Przecież gdzie jak gdzie, ale właśnie na wsi powinno dziecko być wesołe, zadowolone, boć przecie wieś nastraja wszystkich pogodnie. Oględnie pytałam dzieci o powód; nie każde jednak odpowiadało, a jeśli odpowiedziało nawet, to zazwyczaj dosyć nijako. Np.: „Nie mam gdzie się bawić!", „Nie mam z kim się bawić!". A widziałam, że kilkoro dzieci kręci się wpobliżu, miejsca też było dość, i łąka tuż.
W roku ubiegłym miałam możność dłuższego obserwowania dzieci na wsi i znalazłam odpowiedź. Rzecz przedstawia się tak. Dzieci, wyjeżdżające na wieś z rodzicami, mają bądź to rodziców zamożnych, bądź średnio zamożnych, bądź też stosunkowo ubogich. Jeśli chodzi o dzieci rodziców zamożnych, to o nich nie będę mówiła wcale: mają one zazwyczaj wystarczająco dobrą opiekę. Ale chcę się podzielić z czytelnikami moją obserwacją nad dziećmi rodziców średnio i mniej zamożnych. Rodzice średnio zamożni wynajmują mieszkanie w willi, przy której zwykle jest ogródek, mniej zaś zamożni wynajmują jedną lub dwie izby od gospodarza, w chacie. Bardzo jest pięknie ze strony rodziców, że dbają o swoje pociechy i wywożą je na wieś, ale te pociechy potrzebują jeszcze czegoś więcej, niż świeżego powietrza wiejskiego i odżywiania. Dziećmi trzeba się zająć: potrzebują one *opieki i pewnego kierunku* — na wsi

 zwłaszcza — gdzie dla nich wszystko jest nowe. Chciałyby wszędzie pójść, wszystko zobaczyć, a tu niema z kim, a samym iść nie wolno, bo mamusia nie pozwala z ogródka lub z przed domu krokiem się ruszyć! Dzieci, które mają ogródek, a w nim kącik dla siebie, bawią się zabawkami. Powtarzają się te zabawy codziennie mniejwięcej jednakowo. Trochę jest hałasu i płaczu z powodu zabranej lalki lub wózeczka, ale ostatecznie zabawa jakoś idzie. Żebyż tak im dać jeszcze trochę piasku! Ale nikt o tem nie pamięta, a zresztą nie wszystkie matki wiedzą, że piasek dziecku do zabawy jest tak bardzo potrzebny. Zdarza się, że matka pozwala dzieciom pójść bawić się do ogródka sąsiedniego. Ale akurat tam piasku też nie było, więc dzieciaki bawiły się — ziemią! Matki przez ten czas były bardzo „zajęte": grały w karty! Słyszałam co chwila: „Piki! Dwa caro! Pas!" i t. d. Dzieciom nikt nie zwrócił uwagi, że źle się bawią. Dopiero gdy przyszły na obiad, zaczęły się narzekania matek — wszystkich razem: „Co ja z wami zrobię?!", „Jak wyglądacie?!", „Życie przez was stracę!" i t. p. O cóż chodziło? O to, że dzieci przy zabawie zabrudziły się trochę! Po południu była pokuta: zabroniono dzieciom pójść dokądkolwiek. Zostały na werandzie — za karę! To też nie dziwiłam się wcale, słysząc skargę, wypowiedzianą przez dziecko: „Strasznie wsi nie lubię! Nie mam gdzie się bawić, a i ziemią bawić się nie wolno! Do lasu nie można, na łąkę też! Brzydka wieś!". Gdyby rodzice, a zwłaszcza matki poświęcali trochę więcej czasu dzieciom, takich zdań nie słyszałoby się wcale, a dziecko z pewnością *pokochałoby* wieś, mając możność prawdziwie wykorzystania tego, co wieś daje.
Dzieci, które ogródków nie mają do zabawy, są jeszcze bardziej nieszczęśliwe, bo przed chatą niezawsze jest łąka i niezawsze rosną drzewa! Ogródek jeśli jest, to wejść tam nie można, ponieważ jest to ogródek warzywny. Cóż mają robić?! Mamusia każe bawić się na powietrzu, ale nigdzie od domu odchodzić nie wolno, bawią się więc jak mogą i jak potrafią, brudząc się niemiłosiernie! A czasami takie dziecko oprze się o ścianę chaty lub o płot i patrzy przed siebie — smutne. Cóż tam widzi takiego? Cały świat cudny! Las, pole, łąka, na niej krówki się pasą lub owieczki, za niemi Burek ugania, poszczekuje, ogonem macha — jest na co patrzeć, jest! Lecz cóż?! Nie można tam pójść samemu, ani nawet z Józiem lub z Basią, tylko z mamusią! A mamusia rzeczywiście jest bardzo zajęta — sama prowadzi gospodarstwo, więc jest zmęczona i naprawdę nieczęsto może chodzić z dziećmi na dłuższe spacery. Dopiero jeśli pójdzie, jeśli zabierze całą gromadkę ze sobą — cóż za uciecha! Tam bocian poważnie po łące kroczy, tu wiewiórka na sosnę wbiega, a ile kwiatów na łące lub w lesie! Czego tam dzieciaki nie oglądają, a ile przytem gwaru, śmiechu, śpiewu! Niestety, nieczęsto powtarzają się takie uroczystości! A szkoda!
Spotkałam znajomą dziewczynkę. Po przywitaniu się pytam, czy dobrze jest na wsi? Odpowiada: „Tak sobie!". Dlaczego? „Jużbym chciała, żeby się skończyły wakacje! Przyjeżdżamy tu już trzeci rok — zawsze to samo!". Ale zawsze — oponuję — można coś nowego zobaczyć, a bawić się jest gdzie! „Tak, ale niema z kim!". Nie miała Hania towarzystwa, odpowiadającego jej wiekowi, i poprostu tęskniła do rówieśniczek, pomimo, że rodzice bardzo się nią zajmowali. Ale to jej nie wystarczało.

Konkluzja jasna: dzieciom na wsi potrzebna jest stała opieka kierownicza, ale racjonalna, fachowa. Taką właśnie opiekę mają dzieci na kolonjach. Na kolonjach — mogę twierdzić z całą pewnością — jest dzieciom daleko lepiej. Przedewszystkiem, przez cały dzień mają kogoś, kto się niemi zajmuje, kogo zawsze mogą zapytać o to, co je w danej chwili zainteresowało. A wieś, jak wiemy, nastręcza bardzo dużo rzeczy, o których z dziećmi pomówić można, a nawet — trzeba. Ponadto przez cały dzień są zajęte: gimnastyka, wycieczki, spacery, gry najrozmaitsze, wypoczynki cały dzień wypełniają, przyczem — i to jest ważne — uczą się dzieci, nie wiedząc wprost kiedy, porządku i systematyczności.
Nie będę się o tych rzeczach rozwodziła obszerniej. Kto ciekaw, niech zajrzy do poprzedniego numeru „Przedszkola", a wówczas dowie się, jak istotnie dużo dobrego dają dzieciom kolonje.

To też jaki jest żal, kiedy dzieci od wychowawczyni lub wychowawcy kolonji dowiedzą się, że już za parę dni nastąpi wyjazd. Idą wtedy zazwyczaj żegnać się ze wszystkiem. „Dowidzenia! — Na przyszły rok znowu tu przyjedziemy!" — i nieraz ze łzami w oczach opuszczają wieś.
A poza kolonjami? Słyszałam, jak dzieci zareagowały na wiadomość, że wkrótce wracają do domu. „Ach, jak dobrze, że jedziemy do Warszawy!". Niczego im nie było żal, niczego nie żegnały. Cieszyły się natomiast z powrotu. Przypuszczam, iż nie zdawały sobie sprawy, dlaczego się cieszą. Ale ten, kto obserwował owe dzieci, wie — dlaczego.

Helena Millerówna

Zabawy i twórczość dziecka

według prof. Ch. Bühler[1)]

Między zabawą, a twórczością dziecka istnieje ścisły związek. Twórczość wyrasta z zabawy. Czemże jest zabawa według autorki „Dziecięctwa i młodości" i czem się różni od twórczości? W ścisłem tego słowa znaczeniu przez zabawę rozumie Bühlerowa[1)] kształcenie funkcyj, t. j. takie posługiwanie się czynnościami, które nie mają innego celu ponad doskonalenie się w ich wykonywaniu. Oczywiście, dziecko nie jest świadome, że w ten sposób doskonali swoje czynności. Zabawą będzie więc poruszanie rączkami, czy nóżkami, wstawanie i siadanie, poruszanie przedmiotami i t. p. W każdem wymienionem zajęciu nie chodzi dziecku o wynik, a jedynie o samą czynność. Znanym jest fakt, że dziecko kilkadziesiąt razy z rzędu

1) Artykuł powyższy wiąże się z artykułem, omawiającym „fazy rozwojowe" w Nr. 8 „Przedszkola".
1) „Dziecięctwo i młodość. Geneza świadomości". Nasza Księgarnia. Warszawa, 1933.

 wyrzuca zabawkę z wózka lub otwiera i zamyka drzwiczki od pieca, czyniąc to zawsze z równem zadowoleniem.

Wyższy stopień czynności dziecka będą stanowiły zajęcia, w których dąży ono do wytworzenia czegoś. Kształtuje jakiś przedmiot — „wytwarza dzieło" i jest zainteresowane rezultatem swojej pracy. W takich czynnościach przejawia się twórczość dziecka. Z początku w zabawie nie przejawia się żadna intencja, powtarzane ruchy są ściśle związane z osobą dziecka i pochłaniają je całkowicie, lecz gdy dziecko po dokonaniu jakiegoś „dzieła" — spojrzy na nie jako na coś odrębnego, wówczas powstały „wytwór" nosi już na sobie piętno twórczości. Przytem jest rzeczą godną uwagi, że intencja niekoniecznie musi poprzedzać dokonaną pracę, może ona nastąpić po wykonaniu czynności. Np. dziecko rysuje: czasem daje nazwę przed rozpoczęciem zajęcia, a czasem dopiero wówczas, gdy skończy rysunek. Może się również zdarzyć, że podczas samego działania intencja ulega zmianie. Z chwilą, kiedy rysunek wychodzi poza okres gryzmolenia — wchodzi on w fazę twórczości dziecka.

Ch. Bühlerowa dzieli zabawę na *funkcjonalną* i *konstrukcyjną*. Do grupy pierwszej należą takie zabawy, które mają przedewszystkiem charakter 1) funkcjonalny, jak: chwytanie, gaworzenie, darcie (w pierwszej fazie), przesypywanie piasku, ustawianie pudełek, klocków i t. p. (w drugiej fazie, 2) zabawy w fikcje: zabawa w udawanie psa, kota, palenie papierosa, w kelnera, w kupca, czerwonego kapturka i t. p. 3) zabawy receptywne: oglądanie obrazków, przysłuchiwanie się bajkom. Do grupy drugiej, zabaw konstrukcyjnych należą takie zajęcia jak: budowanie z klocków, z piasku, robienie wycinanek, rysowanie, układanie łamigłówek i t. p. Poszczególne formy zabaw występują często jednocześnie u dzieci w pewnych fazach ich rozwoju. Ważne jest jednak dla oceny dziecka zaobserwowanie, który typ w danym okresie przeważa.

W pierwszym roku życia zabawy funkcjonalne obejmują 100$^0/_0$ zabaw, a w końcu drugiego już tylko 50$^0/_0$. Miejsce zabaw funkcjonalnych zajmują zabawy w fikcje i zabawy receptywne, które między 5, a 8 rokiem życia wzrastają z kolei do 50$^0/_0$, ażeby następnie ustąpić miejsca zabawom konstrukcyjnym, które w 5 roku życia stanowią prawie połowę wszystkich zabaw dziecka. Jednocześnie w swoich obserwacjach nad zabawami dzieci autorka notuje około 4$^1/_2$ roku wzrost zabaw funkcjonalnych o specjalnym charakterze, a mianowicie takich, które polegają na pociąganiu poszczególnych przedmiotów, np. wożenie koników, wózków. Dziecku sprawiają przyjemność nietylko ruchy własnego ciała, ale także wprawianie w ruch innych przedmiotów.

Mniejwięcej około 4 roku życia dziecka zachodzi w jego stosunku do zabawy jeszcze jedna charakterystyczna zmiana. O ile do tego czasu przeważały zabawy indywidualne — dziecko wystarczało samo sobie — to od tego wieku zacznie wciągać do udziału w zabawie także inne osoby: bawienie się w przedszkole, w sklep, w mamusię i tatusia i t. p. Na tej potrzebie dzielenia swoich czynności z innemi osobami opiera się proces uspołecznienia dziecka i jego stopniowe wrastanie w życie gromadne.

Różnica stosunku dziecka do przedmiotu zabawy przejawia się w sposobie traktowania materjału. Jednoroczne dziecko, które dostanie do rączek

klocki, plastelinę, czy piasek, będzie je tylko dotykało, gniotło, czy obstukiwało. Są to wyłącznie funkcjonalne czynności. Potem następuje okres napełniania form. Dziecko przesypuje piasek z jednej foremki do drugiej, z zajęciem wkłada jeden sześcian w drugi, układa pudełeczka różnej wielkości. Zajęcia te doprowadzające dziecko do pewnych rezultatów w zabawie są zaliczane do przejściowych pomiędzy czynnościami funkcjonalnemi a twórczemi. Do przejściowych zajęć należy również stawianie jednego przedmiotu na drugi np. jeden klocek na drugim. Jest to już więcej niż obstukiwanie przedmiotów lub pojedyńcze ustawianie ich na podłodze, czy stole.

Dwuletnie dziecko nie odczuwa potrzeby nazywania tego, co nagryzmoliło, czy zbudowało. Cieszy się tem, co robi, a jest mu jeszcze obce pytanie o nazwę wytworu. Gdy dziecko potrafi już nadać wytworom pewne znaczenie, gdy zostają one nazwane przez dziecko, stanowi to ważny krok naprzód w jego rozwoju. Doświadczenia wskazały, że nadawanie nazw wytworom występuje najpierw przy budowaniu. Po wybudowaniu czegoś dziecko mówi: „to jest dom", „to jest wóz". Potem dopiero dziecko nazywa swoje rysunki. Niemal równocześnie występuje moment nazywania przy plastycznych zajęciach, później dopiero zjawia się on przy czynnościach technicznych (np. konstrukcje z „matadora" i t. p.).

Nazywanie rzeczy wytworzonych nie opiera się początkowo na podobieństwie do jakiegoś realnego przedmiotu, ale jest dowolnie nadane przez dziecko, stanowi dla niego pewien symbol.

Zanim dziecko przejdzie do zabaw w fikcje, ćwiczy ono swoje specjalne funkcje. Ruchy, mimika, odgrywanie ról, które występują przy zabawach w fikcje, kształtują fantazję dziecka i są pewnym wstępem do dalszego etapu rozwoju jego twórczości.

Silna tendencja do zabaw w fikcje występuje u dzieci w okresie od 2 do 4 roku życia. Ch. Bühler podaje obserwacje nad swoją córeczką. Dwuletnia dziewczynka bawi się w „staruszkę": stawia sztywno nóżki i chodzi pochylona. Bawi się w chodzenie na pocztę, do sklepu, udaje, że coś je i t. p. i t. p. O rosole na którym pływają „oka" — mówi że: „zupa ma katar".

W wyznaczonych przez siebie rolach, dzieci dają się unieść porywom fantazji i nie krępują się zupełnie przypisywaniem życia rzeczom martwym. Lalka jest uważana za dziecko, za koleżankę, za mamusię — ubiera się, je, śpi. Krzesło — zamienia się z równą łatwością w pociąg, aeroplan, jak osobę żywą, która czuje i ma swoje wesołe lub smutne nastroje.

To przypisywanie życia przedmiotom martwym nie świadczy bynajmniej o tem, że dziecko nie odróżnia wytworów swojej fantazji od rzeczywistości, jak to chcieli tłumaczyć niektórzy psychologowie. Dziecko wczuwa się w swoją rolę jak dobry aktor, przejmuje się nią. Gdy dziecko np. mówi: „flaszka śpi, trzeba być cicho" — to wie ono równie dobrze jak i dorośli, że flaszka, jako flaszka nie może, ani spać, ani jeść, lecz, jeżeli się chce, żeby ona spała to tak jak dziecko, czy dorosły może spać. Lepsze wytłomaczenie tego zjawiska da nam poniższy przykład 2: 5 letnia dziewczynka, która bawiła się często piaskiem w ten sposób, że robiła z niego babeczki i przynosiła je matce do jedzenia, mówi raz do matki: „a teraz bę-

 dziemy się bawić w piasek". Po chwili przynosi matce piasek w foremce i kiedy ta zrobiła ruch ustami jakby go chciała zjeść, dziecko krzyknęło głośno: ależ nie jedz, przecież to piasek.

Swój świat wewnętrzny, swoje uczucia i chcenia przenosi dziecko na przedmioty świata otaczającego, zmieniając ciągle ich rolę. Dlatego rozmawia z lalką, ze stołem, ze słońcem w ten sam sposób jak mówi do innych dzieci i jak pamięta że dorośli odnoszą się do niego. Chwali je lub gani, boi się ich lub sympatyzuje z niemi. Dopiero w fazie następnej (III) zacznie dziecko rozróżniać świat żyjący od świata martwego.

Obok tego jest rzeczą charakterystyczną, że na tym szczeblu rozwoju dziecko pragnie *coś* tworzyć. 5 letni chłopiec, przyglądając się poraz pierwszy lepieniu z gliny, bierze kawałek w rękę, nadaje mu kształt sześcianu i powiada: „tak się robi masło w mleczarni", potem poklepuje ten kawałek kilkakrotnie i komentuje: „a teraz zawija go się w papier". Następnie z nowego kawałka gliny, robi chleb, szynkę i t. p. W przeciągu kilku miesięcy chłopiec wytworzył przeszło 85 różnych postaci z gliny. W swoich pomysłach zamknął poznawany świat „Proces przedstawiania przedmiotów, jest procesem *poznawczym*, a jako taki jest znowu opanowaniem i zdobywaniem otaczającego świata" 1).

Gdy chłopiec tak się zapalił do lepienia z gliny (wykazywał w tych zajęciach wybitne zdolności) zaszła jednocześnie duża zmiana w jego usposobieniu. Z dzikiego, nieopanowanego stawał się spokojnem dzieckiem, pochłoniętem całkowicie swojem zajęciem.

Na podobnych przykładach możemy obserwować wyodrębnienie się twórczego czynnika z zabawy. Chociaż rezultaty tej twórczości, dzieła dzieci i dzieła ludzi dorosłych są bardzo od siebie różne — to jednak proces tworzenia jest podobny.

Referując zagadnienie zabawy i twórczości u dzieci tak jak je przedstawia Bühlerowa w cytowanej książce „Dziecięctwo i młodość", nie możemy pominąć elementu społecznego, występującego w tej dziedzinie. Już kilkomiesięczne dziecko z daleko większą przyjemnością porusza grzechotkę, lub powtarza swoje zabawy wówczas, gdy jest przy nim przyjaźnie usposobiony widz. Dążenie do dzielenia się z innymi swojemi przeżyciami spotykamy już w najwcześniejszym okresie rozwoju dziecka. Ćwiczenie poszczególnych funkcyj zostaje wzmożone przez występujące elementy społeczne takie np. jak obecność rodziców, niańki lub innych dzieci. Dziecko dąży wówczas do pewnej *ekspansji*. Pragnie ono oddać nadmiar swojej energji, pragnie wyjść poza siebie. Dążenie to doprowadzi je do różnych form zabaw społecznych, potem do sportu.

Po obserwacjach półtorarocznych zabaw dzieci na ulicach w wieku od 3 do 15 asystentka Bühlerowej ułożyła następującą ciekawą tabelę.

	Wiek w latach						Suma
	3—5	5—7	7—9	9—11	11—13	13—15	
Udział w %	15	22,5	21,5	21	12,5	7,5	100

1) „Dziecięctwo i młodość" — str. 273.

Tabela powyższa przedstawia udział poszczególnych roczników w popularnych zabawach ulicznych. Podane cyfry wykazują, że najżywszy udział w zabawach grupowych biorą dzieci w wieku lat 5 — 7. Gdy u 5 letnich dzieci rozpoczyna się przejście od zabawy, w ścisłem tego słowa znaczeniu, do twórczości — wówczas występuje największe ciążenie do towarzystwa rówieśników. Ponieważ u starszych trochę dzieci spotykamy większą selekcję towarzyszów zabawy i trwalsze związki, dlatego też następuje stopniowe obniżanie się procentu dzieci biorących udział w zabawach zbiorowych, by w okresie dojrzewania płciowego zmaleć do 7,5⁰/₀. Wskazuje to na dążenie w tym okresie do samotności.

W obesrwacjach nad zabawami *społecznemi* Bühlerowa zauważyła, iż dzieci posługują się zabawkami tylko w 6⁰/₀. Najważniejsze grupy zabawowe w fazie III stanowią: zabawy taneczne i zabawy na zręczność (w 36⁰/₀) oraz zabawy słowne (w 46⁰/₀).

Dzieci w wieku od 2 — 5 lat biorą udział w zabawach grupowych wówczas, gdy starsze dzieci lub wytworzona sytuacja (wpływ dorosłych) wciągnie je do zabawy. Dopiero w 6 roku życia występuje zabawa z rówieśnikami. Wytworzona grupa zabawowa, bardzo jeszcze nietrwała jako grupa społeczna, jest związana początkowo przez ściśle określone reguły zabawy. „Wszystkie zabawy grupowe ujawniają na najwcześniejszych stadjach zupełnie ściśle i wyraźne reguły i nie dostarczają żadnych możliwości dla indywidualnego przeprowadzenia gry, dzięki czemu wątła spójnia społeczna zyskuje mocne wiązania".

Zabawy, w których inicjatywa indywidualna (rola przywódcy) mogłaby znaleźć swoje miejsce, w tym okresie rozwoju jeszcze się nie zjawiają.
Zagadnienie zabawy i twórczości dziecka stanowi centralny problem w wychowaniu przedszkolnem. Obserwacje i doświadczenia poczynione przez wiedeńską profesorkę, interpretowane w sposób niezmiernie ciekawy i rzucające tyle nowych myśli w poznawaniu dziecka, powinny stać się bodźcem do głębszej obserwacji dzieci polskich na terenie każdego poszczególnego przedszkola.

Hesslówna Wiktorja

Dziecięce samoopanowanie

Zosieńka zaczęła dopiero chodzić do przedszkola, ma cztery lata i należy do dzieci młodszych. Zaraz od pierwszego dnia bawiła się dobrze i radośnie, ale teraz coś się zmieniło. Płacze monotonnie i z uporem. Oświadczyła jeszcze w domu, że pójdzie do przedszkola, pójdzie, ale z tatusiem. Tatuś duży pan z chłopięcemi oczyma, stoi bezradny, ponieważ córeczka nie pozwala mu odejść. Chcesz iść do domu? Nie! Chcesz zostać? Chcę z tatusiem... O widzisz tu są lale, Hania i Basia, a tu miś Jaś. Lale gniewają

 się na misia, bo... Niech pan teraz ucieka, mówi ukradkiem pani do tatusia, my ją tu zabawimy. Ale Zosieńka po chwili zauważyła ucieczkę tatusia i znowu beczy. Gdzie tatuś? Poszedł coś ważnego załatwić i potem wróci uspakajają dziecko. Chcesz bawić się z dziećmi? Nie, bu, bu, bu. Co jej się stało, tak się chętnie bawiła, martwią się panie z przedszkola. A przy mnie posiedzisz? proponuje jedna z nich. Będziemy się razem przypatrywały jak oni się bawią. Dobrze, zgadza się tym razem Zosieńka. Czarne, niewinne dziecięce oczy utkwiła w gromadce bawiących się dzieci. Pochmurne, obrażone, kobiece czoło oparła o zaciśnięte piąstki, buzię ułożyła w charakterystyczną podkówkę.

Dlaczego nie chcesz bawić się z dziećmi? — milczenie.

Sfinks czuje i wie całą moją postacią, nerwami i krwią, ale jeszcze nie głową, nie myślą i słowem i milczy.

Pewnie Leszek, mówi znacząco jedna pani do drugiej. Zaczynają na nowo indagować, zdaleka, dyplomatycznie i ostrożnie. Kochasz Hanię? Milczące, ale wyraźne schylenie głowy, oczu i obrażonej bródki. „Tak". A Leszka? bada podstępnie pani. Główka energicznie obraca się w stronę okna i przeciwległych drzwi. Nie, mówi głowa, oczy, dwa warkoczyki i zadarty nosek. Czy nie mówiłam? Triumfują oczy pani. Badają dalej. Wiesz Zosieńko, my ciebie kochamy i Haneczkę kochamy, a Leszka mniej kochamy, bo on jest niegrzeczny.

„Niegrzeczny" przemawia nareszcie obrażona podkówka. A potem z najgłębszej krainy małego serduszka wychodzi westchnienie. Zaczyna się nisko i głęboko, a kończy wysoko. Małe, tłuste łapki obejmują jasną główkę pani i rozjaśniona buzia psuje jej świeżą ondulację.

Odkryto jej smutek i dano zadośćuczynienie. Mały sfinks trzymany za rękę, skacze odważnie po schodkach do góry. A może pójdziesz teraz bawić się z dziećmi, podsuwa chytrze pani. Usiądź koło Stasieńki, patrz, jak ślicznie bawi się klockami. Burza uspokojona i całą siłą zaczyna świecić słońce radości. Dobrze! Zosieńka wyrywa się z objęć opiekunki.

Ach ten Leszek, załośnie biada pani. Bije mi dzieci. Przy każdej sposobności, albo uderzy, albo uszczypie, taki zbijak, ani niktby nie przypuścił, taką ma niewinną minkę. Rozbójnik jeden. Rozbójnik Leszek, patrzy błękitnie z pod płowej, równo obciętej grzywki. Prosty o rozdętych nozdrzach nosek i wesoła broda.

He! he! he śmieje się i w wibrujące centrum swojego światka nie dopuszcza odczucia sprawionych przez siebie kłopotów i trosk. Dzieci bawią się w konie. Obecnie Leszek jest koniem. Woźnica nie może go utrzymać. Nogi w pantofelkach, nie chcą głośno tupać o posadzkę, ale głowa wyrywa się naprzód i pociąga szyję i barki. I ha! ha! parska groźnie koń dziecinnym głosem. I ha! ha! z drogi bo was potratuję... Lubi towarzystwo dzieci i szuka zawsze najliczniejszej gromadki. Zabawie oddaje się głęboko i z przejęciem. Chciałby to przeżycie rozszerzyć i przelać na otoczenie, uzupełnić wszechstronnie swą radość, okazać innym jej siłę i pierwotną uciechę. I Leszek podczas zabawy bije dzieci.

Małe zwierzęta gryzą się, uciekają, napadają na siebie, przewracają, bawiąc się. Bo w przyszłości będą walczyły. A ludzie...

Pani zapowiada dzieciom bajeczkę. Dzieci radośnie ustawiają swoje krze-

sełka około niej. Leszek chce być blisko, energicznie wysuwa swoje krzesełko. On tak lubi bajeczki, które pani opowiada raz cichutkim, to znowu podniesionym głosem. Bardzo się cieszy, czekając na bajeczkę i prędkim błyskawicznym ruchem szczypie Basię i uderza Jurka.
Dzieci spacerują wokoło sali w takt muzyki. Idą sznureczkiem jedno za drugiem, rytmicznie posuwają nóżkami, idą, rozchodzą się, zbliżają, wracają. Leszek już porozdzielał uderzenia przed sobą i za sobą, a teraz usiłuje rozszerzyć swoją działalność na mijające go przy zakrętach dzieci. Leszku bądź grzeczny! Leszku nie wolno bić! Leszku! Bezsilnie padają słowa na beztrosko obojętne czoło Leszka. Leszku dosyć! Tym razem pani odprowadza Leszka za rękę na bok. Widzisz, jesteś niegrzeczny, bijesz dzieci, nie umiesz się z niemi bawić, będziesz bawił się sam, osobno.
Dobrze, zgadza się pogodnie Leszek. Pani posadziła go koło piaskownicy. Leszek zanurzył odrazu w piasku obie ręce. Ale piasek zwykle uprzejmy, usłużnie formujący się w różne wymagane od niego kształty, tym razem jest zimny i obcy. A dzieci wędrują dalej w takt muzyki, przechodzą tanecznemi krokami obok piaskownicy i Leszka i idą do drugiego pokoju. Przez otwarte drzwi Leszek widzi zwijające i rozwijające się barwne węże i słyszy wesołą piosenkę śpiewaną wielu radosnemi głosami. A on tu sam, sam w sobie tylko i ten obcy piasek. Nagle odczuwa że mu jest źle i bardzo nie lubi tego piasku. Szybkim, zdecydowanym krokiem podchodzi do pani i przyrzeka lekkomyślnie. Będę grzeczny. Będziesz? Na pewno? No, chodźmy do drugiej pani. Nie będziesz bił dzieci? Nie, z rozmachem przeczy płowa czupryna. Bo to tak Leszku. Ty jesteś dobry i grzeczny, tylko rączki ciebie nie słuchają, musisz je dobrze pilnować. Po wrażliwej twarzyczce przebiegają dwie myśli. Jedna o sekundę wyprzedza drugą i niedokończona ustępuje jej miejsca. Łobuzerski uśmiech zamienia się w gorliwe, pełne zapału potwierdzenie. No, pewno, że on jest grzeczny, tylko te ręce. Dobrze! Obiecuje krótko i po rycersku. Odtąd zaczyna pilnować swoich zbójeckich rączek. Zaciska je mocno w piąstki, więzi w kieszeniach fartuszka, lub przysiada boleśnie na krzesełku. A rączki tak chciałyby palnąć kolegę. Ale Leszek im nie pozwala, nie. Natomiast popada w drugą krańcowość. Obejmuje towarzyszy i czule ich całuje, bo nie chce bić. Nawet gdy stoją w kole, Leszek podnosi trzymane przez siebie ich ręce i całuje gorąco. Dzieci zdumione taką odmianą i niespodziewaną czułością, poddają się jej z zawstydzeniem i uprzejmą rezygnacją.
Ale to trwa niedługo. Fala czułości opada i Leszek bawi się podobnie jak inne dzieci. Ręce go już słuchają, zajęły się lepieniem z plasteliny, potem budowaniem potężnych budowli z klocków.
Ale teraz wystąpiły nogi. Raz jedna, raz druga podstawia się na drodze biegnącym dzieciom, które potykają się lub upadają. Znowu noga cię nie słucha! zauważa mimochodem, ale znacząco pani. Leszek czerwienieje, przycicha i niknie.
Gdzie Leszek? Szukają niespokojnie oczy pani. Leszek siedzi w kąciku na małem krzesełku i bije piąstkami swoją złą, nieposłuszną nogę...

Z praktyki przedszkolnej

Z. Charszewska

O wykorzystanie inicjatywy dziecka

„Jeżeli nie staramy się oprzeć wychowawczych wysiłków o samodzielne czynności dziecka, wynikające z wrodzonej inicjatywy, niezależnej od wychowawcy, wychowanie staje się czystą tresurą".
(*Dewey* — Moje pedagogiczne credo).

Do dawno już przebrzmiałych i pogrzebanych poglądów należy ujęcie psychologji jednostki, jako pewnej sumy przeżyć wrażeń i myśli. James, a zwłaszcza Adler utorowali drogę poglądowi, że na psychikę człowieka nie można patrzeć jako na jakąś stałą określoną sumę przeżyć i t. d., lecz jak na ciągle odbywający się i przekształcający proces wrażeń, uczuć myśli. Jeżeli takie, dynamiczne ujęcie jednostki jest słuszne dla człowieka dojrzałego, czyli, jak się mówi, ukształtowanego fizycznie i psychicznie, to tembardziej da się to powiedzieć o dziecku, które jest klasycznym przykładem ciągłych zmian i przekształceń cielesnych i umysłowych. Lecz o ile pogląd powyższy zajął decydujące miejsce w teorji pedagogicznej, o tyle w codziennej praktyce wychowawczej w szkołach i przedszkolach, nie mówiąc już o wychowaniu domowem, to kinetyczne ujęcie psychiki jest bardzo mało stosowane.
Dziecko przejawia swoją istotę, wyżywa się (czy realizuje) w działaniu. Przyjrzyjmy się dziecku w wieku przedszkolnym, gdyż ten wiek nas tu przedewszystkiem interesuje. Cały dzień upływa dziecku na działaniu. Buduje ono dom z klocków, maże ołówkiem po ścianie, sypie piaskiem na towarzysza zabawy, ustawia pociąg z krzeseł. Cały dzień przechodzi od jednej do drugiej czynności, wiecznie ruchliwe, wiecznie zajęte. Apatja, spokój, nie zajmowanie się niczem należą raczej do stanów patologicznych, chorobliwych, nie są to normalne zjawiska u zdrowego dziecka. To, czy dziecko bawi się „grzecznie", lub też zabawą swą czyni szkodę, albo sprawia przykrość otoczeniu, zależy od kierunku, jaki nadaje ono swemu działaniu. Największa ilość psot dziecka, które w przedszkolu i w domu spotykają się nieraz z ostrą naganą i karą, wypływa z naturalnej potrzeby dziecka wyładowania energji, z jego aktywności.

Znane są przykłady psucia zabawek, powodowane ciekawością, co wewnątrz danej zabawki się znajduje. Weźmy też kilka innych.

I. Tadzio, lat 4. Od pewnego czasu interesuje go wyjmowanie i wbijanie gwoździ. Powyjmował kiedyś prawie wszystkie gwoździe z drzwi od werandy, do których były przyczepione firaneczki. Powbijał znalezione gwoździe w ścianę, krzesła, stół. Nagana ani perswazje nie pomagały. Dzieciak obiecywał poprawę, na drugi dzień robił to samo. Wkońcu matka kupiła mu mały młotek, kilka deszczułek, trochę gwoździ. Przeprowadzono z dzieckiem rozmowę, że wbijać w ściany i krzesła gwoździ nie wolno, bo to się niszczy, chcesz wbijać — masz na to swoje deseczki. Ani jeden gwóźdź nie został już wbity w krzesła ni stoły.

II. Marysia, lat 5. Wycina. Pocięła bibułę na biurku ojca, porobiła dziury w fartuszku. Gdy dostarczono jej papieru do wycinanek i pokazano jak się je robi — przestała psocić.

Popęd dziecka do działania, nie ujęty w odpowiednie łożysko, występuje w formie destrukcyjnej, czyniąc szkodę otoczeniu i kształtując ujemnie charakter, rozwijając anarchistyczne, niespołeczne skłonności dziecka. Surowy zakaz tamuje rozwój naturalnych zainteresowań dziecka, zabija jego inicjatywę.

Obserwując dzieci w wieku przedszkolnym, doszłam do wniosku, że prawie wszystkie szkody, które dzieci czynią, wypływają bądź z zainteresowania dziecka daną czynnością (wyżej wymienione przykłady), bądź też z braku zajęcia, z braku celowo skierowanego działania. Większość wypadków, gdy dziecko robi „na złość", przekomarza się, drażni się z kolegami i t. p. wypływa z potrzeby działania, która szuka ujścia i nie znajduje go. Najbardziej nieznośnemi i trudnemi są właśnie dlatego dzieci o dużej aktywności, a więc jednostki najwartościowsze.

Dziecko czuje potrzebę wyładowania się w tej czy innej formie. W główce jego tworzą się różne pomysły, chce ono ozdobić bibułę, wbija gwóźdź w ścianę, bo uważa, że przyda się on do powieszenia czapki i t. p. Nie zawsze uda się skierować uwagę dziecka na inny przedmiot, inne zajęcie. Zainteresowanie czasem jest zbyt silne, co zresztą tylko dodatnio świadczy o umysłowości dziecka. Jedynie racjonalnem i skutecznem jest organizowanie naturalnych popędów dziecka. Zamiast działalności niszczącej otrzymujemy wtedy twórczą, zamiast antyspołecznej — społeczną. Dziecko napewno z większą chęcią będzie robiło wycinankę, którą zawiesi na ścianie w przedszkolu czy w domu, niż cięło bibułę na stole lub swój własny fartuszek.

Nie narzucanie zgóry uplanowanych czynności, lecz organizowanie sa-

 modzielnych czynności dziecka, powiązanie ich z programem zajęć należy do zadań wychowawczych. Dziecko w przedszkolu nie może być istotą biernie wykonującą zgóry ułożony plan zajęć, lecz musi brać czynny udział w jego tworzeniu i realizowaniu. Pomysły, inicjatywa dziecka muszą wpływać na tok i temat pogadanek, zabaw i zajęć. Aktywny charakter dziecka, jego potrzeba działania winny móc rozwinąć się i zrealizować w przedszkolu. Inaczej bowiem, według słów Dewey'a, „wychowanie stanie się czystą tresurą".

Aleksandra i Wacława Wasilewskie

Przedszkole i radjo

W związku z ankietą „Przedszkole i Radjo" ogłoszoną w Nr. 6 „Przedszkola", zaprosiłyśmy do siebie dziatwę z przedszkola Rady Szkolnej m. Siedlec. Przyprowadzono 16 dzieci. Było to 11 kwietnie o g. 16 m. 10. Dziatwa przyszła z małem opóźnieniem, pod opieką wychowawczyni, p. W. Program dla dzieci już się rozpoczął. Odbiór, ku naszemu zmartwieniu, był niewyraźny: szumiało coś i trzaskało od czasu do czasu. Na audycję złożyły się: utwór pióra B. Hertza p. t. „Polowanie", a później wierszyki: „O pociągu, Muszce i Karaluchu", wygłoszone przez p. Ładosza. Treścią „Polowania" było opowiadanie o dwuch psotnych chłopcach, którzy domową świnkę pomalowali smarowidłem „żeby udawała dzika", a resztą smarowidła posmarowali sobie twarze i ręce. Świnkę przywiązali do drzewa i strzelali do niej. Świnka uciekła — chłopcy dostali burę. Dzieci siadły na krzesłach, na podłodze, jak kto mógł. Chłopcy starali się być jak najbliżej aparatu, z ciekawością wpatrywali się w głośnik. Widziałam, że dziewczynki cicho coś do siebie mówiły. Gdy program dla dzieci się skończył, dano muzykę z płyt. Dzieci słuchały z zainteresowaniem, prosiły, aby „muzyka grała". Podczas wykonywania programu niektóre z dzieci, mianowicie kilku chłopców reagowało natychmiast, śmiejąc się z pomazania smarowidłem świnki, naśladując idący pociąg, śmiejąc się z muchy i karalucha (wierszyki). Po skończonym programie ja przepytywałam dzieci, a siostra sekretarzowała. Okazało się, że osiem dziewczynek i dwóch chłopców (dzieci robotników, dozorców, stolarza) w wieku od 6 do 7 lat po raz pierwszy słyszą radjo, ale chciałyby żeby radjo było w przedszkolu: „żeby grało i śpiewało"; niestety z opowiadania i wierszyków nic nie pamiętają i nie rozumieją. Trzeba, oczywiście, wziąć pod uwagę onieśmielenie dzieci w obcem otoczeniu oraz w zetknięciu z nieznanemi sobie osobami, jak również nieznajomość radja. Szczególną nieśmiałością odznaczają się dziewczynki. Natomiast 5 chłopców i jedna dziewczynka odpowiadają żywo:

1) Tadzio — lat 6 (ojciec robotnik) dobrze pamięta „jak chłopak pomazał smarowidłem świnkę", „jak mucha z karaluchem pod rękę przez okno wyszły" — śmieje się;

2) Oleś — lat 7 (matka robotnica, ojciec nie żyje), mówi: „Świnię w smołę wsadzili", „pomazali pastą do bucików", a na zapytanie, co jeszcze z tą pastą zrobili, odpowiada z wielką pewnością siebie: „buty poczyścili na glanc". — Zmyślał, gdyż w opowiadaniu chłopcy posmarowali sobie twarze i ręce udając dzikich ludzi. Pamięta dobrze, jak pociąg jechał;

3) Janek (ojciec sekretarz gminny) słuchał radja na słuchawki u dziadzia. Żywy, wesoły, miły chłopczyk, lat 7, mówi: „Najlepiej mi się podobało o muszce i karaluchu", „ja też umię być pociągiem". Na pytanie czy chciałby, żeby było radjo w przedszkolu odpowiada: „tak, żeby ciągle grało i żeby było wesoło";

4) Zdziś, lat 7, syn listonosza, pochodzi z Warszawy, ujmującej powierzchowności, ogromnie wygadany, fantazjuje na temat radja: „Teraz to gruby pan siedzi w skrzynce i mówi, a czasem to małe chłopczyki, albo „kobity". Twierdzi, że widział dzika, „był czarny i uciekał do lasu". Z dalszego jednak opowiadania wynika, że była to domowa świnia, gdyż zapędzono ją do chlewa. „Widziałem morską świnkę", a nawiązując do opowiadania „Polowanie" mówi: „Pomazali się chłopcy sami pastą, ale ja widziałem w cyrku prawdziwego murzynka". Podczas muzyki z płyt pyta: „Na czem teraz gra? na mandolinie, czy na skrzypach — czy to pan prawdziwy, czy płyty? słuchałbym cały dzień, jak grają". P. wychowawczyni z przedszkola odwołuje go dyskretnie ode mnie, żeby innym dzieciom ustąpił miejsca;

5) Tadzik, lat 7 (ojciec robotnik) pierwszy raz słyszy radjo. Rzuca oderwane zdania: „Chłopcy byli w lesie", „świnia uciekła", „pociąg paf, paf, szumiał, stukał i poszedł";

6) Helenka, lat 7 (matka robotnica) mówi: „Pamiętam o muszce i karaluchu", „pociąg leciał na prawo i lewo i krzyczał", „ta świnia to była domowa, tylko chłopcy wyczyścili ją szuwaksem".

Opowiadanie p. t. „Polowanie", nie było odpowiednie dla malutkich dzieci, cały dowcip znanego i cenionego autora uchodził uwagi dziatwy tak młodej wiekiem. Wierszyków i muzyki słuchały z zajęciem. Na moje zapytanie skierowane do każdego dziecka oddzielnie, rzucone pomiędzy innemi pytaniami, czy chce, żeby radjo było w przedszkolu, wszystkie odpowiedziały twierdząco.

Co do mnie, to sądzę, że chociaż możnaby udostępnić programy, nie można odmienić stanu rozproszonej uwagi dziatwy i tego faktu, że do ich dziecięcego umysłu musimy „wchodzić" nietylko przez słuch, ale i przez wzrok. Może mój głos będzie odosobniony, przeto proszę panie Wychowawczynie przedszkoli do zajęcia czynnego stanowiska względem ankiety i wypowiadania się śmiałego i swobodnego. Uważam, iż z ostatecznym wnioskiem o celowości radja w przedszkolu śpieszyć się nie należy. Obserwacje bezpośrednie trzeba przeprowadzać dalej z tym jednak warunkiem, aby słuchowiska były odpowiednio dobrane dla młodocianego wieku przedszkolnego i przy bardzo dobrym odbiorze.

Przegląd Wydawnictw

L'ECOLE MATERNELLE FRAÇAISE. Nr. 5. LUTY 1934. Sprawozdanie z wygłoszonej przez p. Moreau konferencji p. t. „Wychowanie fizyczne w przedszkolu" podkreśla przedewszystkiem znaczenie sprawy wychowania fizycznego w okresie przedszkolnym. Pojęcie wychowania fizycznego objąć może najrozmaitsze dziedziny jak: zabiegi higjeniczne, utrzymanie czystości ciała, ćwiczenia zmysłów, roboty ręczne, gry swobodne i gry zorganizowane, wreszcie ćwiczenia gimnastyczne. Te dwa ostatnie działy stanowiły właściwy temat konferencji. Gry są naturalnym wyrazem aktywności dziecka, zadowoleniem, zaspokojeniem przemożnego instynktu ruchu. Dziecko nie czuje się dobrze, nie rozwija się prawidłowo jeśli nie może zaspokoić swej wrodzonej ruchliwości. Swobodny ruch nie wyczerpuje dziecka, które instynktownie uspokaja się z chwilą, gdy poczuje zmęczenie.

Jest jeszcze jeden ważny i dodatni czynnik wszelkich gier i zabaw — dają one dużo radości dziecku. „Dziecko, mówi Lagrange, potrzebuje radości tak jak roślina potrzebuje światła. Światło nie jest pożywieniem dla rośliny, ale koniecznym czynnikiem dla pewnych reakcyj chemicznych, zachodzących przy jej procesie odżywczym. To samo jest z radością w życiu dziecka. Roślina, pozbawiona słońca, więdnie, dziecko, pozbawione radości, marnieje". Według p. Moreau, całe wychowanie fizyczne mogłoby się sprowadzić do gier i zabaw na świeżem powietrzu, na wsi, na swobodzie, gdzie można dowoli spacerować, ścigać się z psem, wdrapać na płot, czy na drzewo.

Dzieci z przedszkoli miejskich, mimo wszelkich wysiłków ze strony wychowawczyni, aby im zapewnić swobodę, mają sztuczne warunki życia, co zmusza do specjalnego zajęcia się ich wychowaniem fizycznem z wielką troskliwością i uwagą. Autorka dzieli ćwiczenia fizyczne na:

1. ćwiczenia zwinności, lub zręczności;
2. ćwiczenia ruchowe, mające realne zastosowanie;
3. ćwiczenia rytmiczne.

Ćwiczenia zwinności nauczą dziecko swobody ruchów, wpłyną na harmonijny rozwój jego ciała.

Przy stosowaniu tych ćwiczeń należy zawsze pamiętać o tem, że dziecko to nie człowiek w miniaturze, lecz raczej człowiek w momencie rozwoju. Nie wolno nawet dawać naszym dzieciom przedszkolnym ćwiczeń, odpowiednich dla dzieci 10-cio i 12-o letnich.

Autorka, opierając się na anatomji i fizjologji dziecka, podkreśla, że w wieku przedszkolnym nie można wymagać od dziecka, ani dużego mięśniowego wysiłku, ani tembardziej wysiłku trwałego, natomiast ćwiczenia na szybkość, jak biegi i skoki, są zupełnie odpowiednie.

Ćwiczenia ruchowe powinny mieć realne zastosowanie, a więc zamiast ćwiczenia w zginaniu nóg i podnoszeniu kolan — powinno być ćwiczenie wchodzenia na ławkę, zamiast wyciągania ramion w górę — sięgnięcie na wysoką półkę i t. p. według niezmordowanej pomysłowości wychowawczyni [1]).

Ćwiczenia rytmiczne dadzą pewną kulturę estetyczną, poczucie rytmu, nauczą ruchu płynnego, rozwiną muzykalność i pamięć muzyczną i silniej, niż zwykłe ćwiczenia fizyczne, wpłyną na opanowanie i koordynację ruchów. Jednocześnie ruch rytmiczny jest środkiem udoskonalenia systemu nerwowego.

Następnie p. Moreau omawia podstawowe zasady, według których powinny być prowadzone ćwiczenia fizyczne. W idealnych warunkach wszelkie ćwiczenia fizyczne powinny się odbywać na świeżem powietrzu. Będą one wówczas jednocześnie najlepszemi ćwiczeniami oddechowemi. Ćwiczenia fizyczne powinny być jaknajbardziej konkretne, to znaczy, dziecko powinno skakać przez prawdziwy sznur, toczyć prawdziwe koło, naprawdę podnosić coś z ziemi, naprawdę coś rzucać, przenieść pełną polewaczkę z miejsca na miejsce i t. p., inaczej gest właściwy się zatraca, ćwiczenie „na niby" przestaje mieć wartość. Ćwiczenie powinno mieć wartość wychowawczą, rozwijać wrodzone uzdolnienia dziecka. Dziecko może wykonać wiele ruchów, w wielu kierunkach i z wielką łatwością. Tę zwinność, tę zręczność dziecka ćwiczenia powinny nietylko utrzymać, ale i rozwinąć. Przytem należy dążyć do tego, aby ruchy były dociągnięte, staranne, opanowane.

W życiu codziennem ruchy gwałtowne, urywane są bardzo rzadkie. Wobec tego będzie błędem wprowadzanie ich zbyt często do ćwiczeń fizycznych. Ruchy dziecka powinny być proste i naturalne, swobodne, wtedy go nie męczą i nie wyczerpują jego systemu nerwowego. Ta ostatnia uwaga dotyczy zwłaszcza ćwiczeń rytmicznych. Pamiętać należy o tem, że rytm dziecka nie jest rytmem człowieka dorosłego — ilość oddechów dziecka wynosi na minutę 25, a człowieka dorosłego — 15. Ćwiczenia fizyczne powinny być przeplatane ćwiczeniami odpoczynkowemi, które autorka nazywa ćwiczeniami dekoncentracji. Wresz-

---

[1]) W Polsce ten typ ćwiczeń wprowadza Fr. Czyżewski.

 cie ćwiczenia fizyczne muszą sprawiać dzieciom przyjemność, muszą dawać im radość.

Czas trwania ćwiczeń fizycznych — 15 — 20 minut.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE Nr. 3 — MAJ — CZERWIEC 1934 R. Artykuł p. M. Dzierzbickiej omawia szczegółowo rozporządzenie p. Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 28 października 1933 r. o kwalifikacjach dla wychowawczyń przedszkoli. D-r. M. Szadkowska, której artykuły poruszają zawsze jakieś zagadnienia higjeniczne, podaje wskazówki, jak tępić owady, szkodliwe dla zdrowia ludzkiego. Ciekawy typ dziecka żywiołowego „Janka z afrykańskim temperamentem" rysuje d-r Zofja Rosenblum. Wielkie miasto nie jest terenem odpowiednim dla tego typu dzieci spragnionych przestrzeni, ruchu, swobody. To też mimo zacięcia humorystycznego, z jakiem potraktowana jest sylwetka Janka — charakterystyka ta wywoływałaby raczej uczucie głębokiego żalu nad dolą tego dziecka, którego mamusia przynosi do Poradni długie spisy jego przewinień — gdyby nie jasny promień decyzji pani z Poradni: Janek pójdzie do Ogródka Jordanowskiego. Tam znajdzie tyle swobody, przestrzeni, możności wyhasania się, ile ich tylko miasto dać może.

Następne artykuły dają materjał do pogadanek, zabaw, zajęć w przedszkolu, związany z tem zagadnieniem, które jednokowo interesuje i zachwyca dużych i małych — z wiosną. Mamy więc tematy do pogadanek religijnych o Matce Boskiej, wskazówki jak przeprowadzić obserwacje nad listkami, kwiatami drzew owocowych, kwiatami łąk i pól, nad gniazdkiem, wreszcie podane są zasadnicze wiadomości o owadach, które mogą dzieci zainteresować.

Zabawy i wierszyki na „Święto Matki" zamykają ten wiosenny numer. Nie można też pominąć ciekawej korespondencji z Kowla, gdzie ofiarna i energiczna działalność jednostki, d-ra Gliwińskiego, potrafiła wciągnąć do współpracy rodziców, zorganizować na dawnem rumowisku nieużytków kolejowych ogródek jordanowski dla małych, a półkolonję dla starszych dzieci.

W. K.

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

Z życia Sekcji

ZEBRANIE OGÓLNE.

Dn. 23 maja r. b. o godz. 18-ej w gmachu Związku Naucz. Polskiego (dojście od ul. Dobrej 6) odbędzie się Ogólne Zebranie Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. — Porządek dzienny obejmuje:

1) Zagajenie.
2) Odczytanie protokułu.
3) Sprawy organizacyjne.
4) Odczyt p. prof. St. Baley'a p. t. „Badania nad charakterem dzieci w wieku przedszkolnym".
5) Wolne wnioski.

WCZASY LETNIE.

Zarząd Sekcji Wychow. Przedszk. Z. N. P. przypomina koleżankom, iż *w Nr. 22 z dn. 28 kwietnia i w Nr. 30 z dn. 13 maja r. b. „Głosu Nauczycielskiego"* podane są wiadomości o *wczasach letnich*, organizowanych w r. b. przez Związek Naucz. Polskiego. Zapisy przyjmuje do dn. 2 czerwca r. b. Komisja Wczasów przy Zarządzie Głównym Z. N. P. — Warszawa, ul. Dobra 6.

KOMUNIKAT.

W n-rze 8 „Przedszkola" Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. podała do wiadomości Koleżanek, iż w związku z rozporządzeniem Pana Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 27 października 1933 r. (patrz artykuł p. L. Eckerta w N-rze 4 — 5 „Przedszkola") zamierza zorganizować odpowiednie kursy dokształcające. Ponieważ jednak przy rozpoczęciu wstępnych kroków Sekcja dowiedziała się, iż kurs taki ma być również zorganizowany przez Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli realizację swego zamiaru na razie odracza, a jeśli okaże się potrzeba — kurs taki zorganizuje w okresie zimowym. Koleżanki, pragnące się dokształcać, mogą się zapisywać na kurs Towarzystwa Wychowania Przedszkolnego, składając podania pod adresem: Warszawa, Aleja 3-go Maja 16 m. 6. Cena kursu letniego wraz z całodziennem utrzymaniem wyniesie około 100 zł. Zgłoszenia są przyjmowane do dn. 1.VI r. b.

Do N-ru niniejszego, ostatniego w b. r. szkolnym, załączamy spis treści rocznika 1933/34.

WARSZAWSKIE ZAKŁADY GRAFICZNE, WILCZA 60, TELEFON 8.93-47